

Gian Maria Varanini

Alcune osservazioni sull'insegnamento della storia nei licei italiani (dalla seconda metà dell'Ottocento al primo dopoguerra)*

[A stampa in *Licealità. Storia, valori, prospettive* (Atti del convegno, Rovereto, maggio 2003), a cura di P. Salomoni, Pisa 2005, pp. 57-67 © dell'autore – Distribuito in formato digitale da "Reti Medievali"]

È indispensabile, *in limine*, qualche riferimento d'insieme alla proposta didattica del liceo così come essa si venne strutturando, a partire dalla legge Casati del 1859¹, nel quadro d'insieme del sistema scolastico italiano post-unitario. Al riguardo, non mancano certo punti di riferimento, nella letteratura storiografica: la bibliografia sul sistema scolastico dell'Italia unita è infatti ricca, e nel suo ambito non è mancata l'attenzione specifica al liceo, classico² e moderno, in quanto elemento importante e per certi aspetti caratterizzante di quel sistema. Non moltissimi sono invece gli studi specificamente dedicati all'insegnamento della storia, per l'Ottocento e pure per il Novecento³. Ad esempio, abbastanza sorprendentemente, persino a proposito dei modelli formativi sottesi ai manuali scolastici di storia del ventennio fascista solo da pochissimo tempo si dispone di un contributo specifico di Fulvio De Giorgi⁴. La circostanza risale ad una serie complessa di motivi, sui quali cercherò di offrire in queste poche pagine alcuni spunti di riflessione: motivi che si risolvono in ultima analisi in una costante debolezza e subalternità della storia come disciplina, nell'ambito del liceo (e non solo). Mancando studi specifici, è stato dunque necessario ricorrere anche all'esame diretto dei programmi, disponibili nell'utilissimo *dossier* raccolto da Gianni Di Pietro in un volume di una dozzina di anni or sono⁵.

Dall'unità agli anni Novanta

Nel progetto dei governi del regno d'Italia degli anni Sessanta e Settanta, i licei e ginnasi costituiscono evidentemente uno dei perni del sistema scolastico. Non a caso le competenze di carattere amministrativo ed organizzativo spettano per gli altri ordini di scuole alle amministrazioni locali (si tratti delle deputazioni provinciali per i tecnici, oppure dei comuni per la scuola primaria), senza contare il vasto ambito della scuola clericale, mentre i licei sono 'regii'. Si compì uno sforzo considerevole per estendere all'intero territorio, meridione compreso, una rete di ginnasi licei (pur disuguale nelle sue maglie). Li frequentava ovviamente una percentuale minima della popolazione scolastica, ma a queste scuole si attribuiva una grande importanza, come al luogo della formazione della ristretta *élite* censitaria che partecipava in modo attivo alla vita politica del regno, e poi del ceto medio. Il rigore, la ritualità degli esami e la meritocrazia, la rigida ma alta – talvolta altissima – professionalità dei laureati settentrionali che insegnano per *tot* anni nei ginnasi e licei del sud, per cominciare poi l'*anabasi* dell'Italia verso sedi meno disagiate (e

* Si pubblica il testo letto in sede di convegno, riveduto nella forma e corredato di note essenziali.

Non ho potuto utilizzare, nella redazione del presente contributo, A. Ascenzi, *Tra educazione civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano 2004.

¹ Per un cenno sulla primissima fase, cfr. M. C. Morandini, *Da Boncompagni a Casati: la costruzione del sistema scolastico nazionale*, in *Scuola e società nell'Italia unita*, a cura di L. Pazzaglia e R. Sani, Brescia 2001, pp. 9-46.

² Per una prima informazione cfr. A. Scotto di Luzio, *Il liceo classico*, Bologna 1999 (L'identità italiana, 15); A. La Penna, *Il Liceo classico*, in *I luoghi della memoria. Simboli e miti dell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza, pp. 197-213; A. Cavallera, *Grandezza e decadenza del ginnasio-liceo nell'idealismo gentiliano*, in *L'istruzione secondaria superiore in Italia da Casati ai giorni nostri*, a cura di E. Bosna e G. Genovesi, Bari, 1988; *L'istruzione classica 1860-1910*, a cura di G. Bonetta e G. Fioravanti, Roma 1995.

³ Cfr. ad es. G. Di Pietro, *Per una storia dell'insegnamento della storia in Italia*, in *Storia e processi di conoscenza*, Torino 1983, pp. 20-30.

⁴ A corredo di un volume curato da R. Coarelli, *Dalla scuola all'impero. I libri scolastici del fondo della Braidense (1924-1944)*, Milano 2001. Cfr. tuttavia L. Ambrosoli, *Recherches sur les thèmes imperialistes dans les programmes et les livres de textes de culture fasciste (1925-1941)*, in «Revue de la deuxième guerre mondiale», n. 161, 1991, pp. 51-60; L. Ambrosoli, *Propaganda e proselitismo nei programmi e nei libri di testo della scuola durante il periodo fascista*, in *Motivi pedagogici. In memoria di A. Leonarduzzi*, a cura di P. Roveda, Udine 1992.

⁵ G. Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia contemporanea*, Torino 1991 (Laboratorio. Strumenti per l'insegnamento della storia e delle scienze umane).

verso le biblioteche, nelle quali studiare), appaiono uno strumento significativo lo strumento per proporre dei valori condivisi e comuni anche alla borghesia meridionale⁶.

Orbene, il progetto formativo dei licei italiani si concretizza in un *curriculum* nel quale sono gli insegnamenti letterari a rappresentare – a prescindere dagli orientamenti pedagogico-didattici, dalla diversa modulazione che può essere conferita ai programmi – il nerbo della proposta. I motivi sono molti: fra di essi, il raccordo con la tradizione letteraria e *lato sensu* retorica della precedente impostazione scolastica, e la conseguente centralità della questione della lingua. Ma su questo ritorneremo brevemente. Constatiamo per ora la sostanziale marginalità dell'insegnamento della storia in questo contesto, una marginalità evidente prima di tutto a livello di ore d'insegnamento. Negli anni Sessanta, essendo ministro Mamiani, nel ginnasio superiore e nel liceo l'insegnamento storico ha rispettivamente un 13 e un 16 per cento dell'orario complessivo, contro il 61 per cento e il 36 per cento delle materie letterarie; ovviamente ancora più sfavorevole il rapporto negli istituti tecnici ove globalmente lettere italiane storia e geografia hanno fra il 22 e il 28 per cento dell'orario⁷. Nel 1867, con le innovazioni introdotte da Coppino, l'insegnamento storico soppresso nei primi tre anni (cioè nel ginnasio inferiore), viene concentrato negli ultimi due anni di corso ginnasiale e nei primi due del corso liceale con percentuali di orario del 18-16%. Nel ginnasio inferiore, per lunghi periodi l'insegnamento autonomo della storia è assente.

Un'occhiata ai manuali in uso ci convince ulteriormente di questa debolezza, che è almeno all'inizio debolezza culturale e di conseguenza didattica. Per le lingue classiche, si dispone di strumenti di prima qualità, importati dalla Germania e precocemente tradotti. Anche tacendo del latino, campo nel quale la cultura italiana vantava ovviamente notevoli tradizioni, per quanto riguarda il greco si diffondono nei licei italiani dei primi decenni post-unitari testi di notevole livello, derivati direttamente dalla ricerca scientifica, come la *Griechische Schulgrammatik* di Georg Curtius⁸ (mentre al secondo posto figura l'opera di uno studioso trentino, Vigilio Inama, docente a Milano: il *Compendio della grammatica greca ad uso dei ginnasi*). Il fatto è che negli anni Sessanta e Settanta, nel momento della definizione del progetto del liceo, la storiografia italiana non poteva offrire alcunché – nessun mito fondante, nessuna tradizione unificante – alla costruzione dell'identità nazionale; dunque non poteva offrire 'valori' alla scuola della classe dirigente. Essa appare intenta nei suoi quadri medi a elaborare e a salvaguardare piuttosto la memoria regionale e cittadina con la fondazione delle deputazioni di storia patria; arriva spiazzata, senza modelli da proporre all'appuntamento della creazione della nuova scuola. La cultura sabauda, a dire il vero, aveva fatto del suo meglio; a parte quanto era stato prodotto sin dagli anni Cinquanta (col *Compendio della storia della real casa di Savoia*), aveva giocato un ruolo significativo il *Compendio di storia patria* di Emanuele Ricotti, un ex militare di carriera che si era dedicato alla storiografia militare e civile, e per molti anni aveva insegnato storia all'università di Torino. È questo testo che viene proposto anche dopo l'unità, ed è Ricotti a redigere un manuale, intitolato *Breve storia d'Europa*, e che resterà molto diffuso sino agli anni Novanta (XV edizione del 1891)⁹.

Ciò non significa naturalmente che tutto fosse rimasto immobile. L'adozione del metodo scientifico e positivo nella storia politica e civile, il nesso imitativo con la cultura tedesca, ha ritmi più lenti di quanto non accada nel settore linguistico e letterario, ove si innestava su una cospicua tradizione, ed è limitata ad alcuni ambienti; ma procede, e dunque alla debolezza cui sopra si accennava si pose rimedio. Negli anni Sessanta e Settanta –, ancor prima dell'affermazione del duo Pasquale Villari – Cesare Paoli a Firenze, che crea una miscela eccellente fra lettura etico-politica e tecnica diplomatico-filologica il centro più riconoscibile della ricezione del 'metodo' è forse Padova, che beneficiava della tradizione absburgica, con il dalmata Giuseppe De Leva. Uno scolaro del De Leva, il veronese Carlo Cipolla, avrà soprattutto col suo insegnamento a Torino a partire dagli anni Ottanta un ruolo importante in questa trasmissione dalla Germania all'Italia delle metodologie

⁶ Bastino qui i cenni di Scotto di Luzio, *Il liceo classico*, pp. 63 ss.

⁷ Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina*, p. 44.

⁸ Scotto di Luzio, *Il liceo classico*, p. 52.

⁹ Scotto di Luzio, *Il liceo classico*, pp. 115-116, 121.

scientifiche¹⁰. Queste personalità autorevoli, inoltre, hanno forte il senso della storia nazionale come pedagogia civile; e del resto Pasquale Villari, nel non lungo periodo nel quale fu ministro della pubblica istruzione (attorno al 1891)¹¹, fece redigere nuovi programmi per le diverse tipologie di scuole (tanto il ginnasio-liceo quanto gli istituti tecnici). Nel campo della divulgazione e della formazione di un 'senso comune storiografico', inoltre, gli storici come corporazione si misero all'opera, quanto meno a partire dagli anni Settanta-Ottanta: fondarono le istituzioni storiche nazionali (come l'Istituto Storico Italiano, risalente ai primi anni Ottanta), redassero per Vallardi la *Storia d'Italia scritta da una società di professori*. E infine, sul piano epistemologico e pedagogico si arrivò a formulazioni abbastanza avanzate, in riferimento alla didattica della storia nei licei. Secondo i programmi del 1884, riconducibili al ministro Coppino, l'insegnamento della storia nel liceo doveva pervenire a «opportune riflessioni sulla concatenazione degli avvenimenti, sulle cause che li hanno prodotti, sugli effetti che ne sono derivati»¹², con una marcata differenza rispetto ai programmi degli istituti tecnici. Non mancavano dunque taluni presupposti per una maggiore incisività nel liceo dell'insegnamento della storia in quanto disciplina; ma mancò uno strumento didattico adeguato, e soprattutto restava il fatto che il baricentro culturale della scuola classica restava imperniato su altri valori. Se dunque negli anni Sessanta e Settanta, il problema era scientifico e didattico ad un tempo, ora il *focus* è su questo secondo versante: come riversare nell'insegnamento liceale una ricerca storica che, almeno in certi ambiti e sia pure in modo contraddittorio e disuguale, si stava rinnovando?

Ciò continuava a cozzare con l'impostazione di fondo, col DNA del liceo italiano. Erano sempre e solo i grandi classici della letteratura italiana ad essere somministrati in dosi massicce ai liceali¹³; non certo le fonti cronistiche e la documentazione storica, con l'eccezione ovviamente della cronistica del gran secolo (Compagni e Villani, per non fare che due nomi, in quanto scrittori e testimoni della 'civiltà' fiorentina). Si può dire anzi per certi versi che è attraverso la grande tradizione letteraria, Dante *in primis*, che 'passano' anche taluni valori della storia e dell'identità nazionale. In un certo senso, dunque, non ha una grandissima importanza la serie davvero incessante di manipolazioni, di ritocchi, di correzioni agli orari e alla distribuzione della materia negli anni di studio, e ancora i ripensamenti sul metodo dei programmi (se prescrittivi ed analitici oppure semplicemente orientativi), che è possibile constatare nell'ultimo ventennio dell'Ottocento¹⁴. Si continua a intervenire, proprio perché si percepisce in certa misura l'insufficienza di una proposta, che non ha una sua autonomia. Ha dunque un valore emblematico che non solo un approccio didattico (quello della lettura dei testi) che toglieva senso e spazio all'insegnamento della storia come disciplina nelle aule del liceo, ma persino dimensioni importanti dell'organizzazione della ricerca storica (si pensi ai *Rerum italicarum scriptores*) siano negli anni a cavallo del 1900 egemonizzati nella sostanza da Carducci. I valori sono largamente condivisi tanto dai ministri quanto dagli storici accademici; e non a caso – è stato osservato¹⁵ – molti ottimi allievi di Carducci sono tutti grandi docenti di letteratura nei licei (Foresti, Chiorboli, T. Casini, Bertoldi...) ma sono quasi tutti fuori dell'Università dove dominano i positivisti della scuola storica e del «Giornale storico della letteratura italiana», come un Renier o un Vittorio Rossi, più tardi Novati. E nella stessa direzione si inserisce la circostanza, certo non casuale, che proprio a Bologna insegna storia sino agli anni Novanta un letterato e poeta come Luigi Mercantini

¹⁰ Basti qui citare, anche per i riferimenti a Pasquale Villari, *Carlo Cipolla e la storiografia italiana fra Otto e Novecento*, a cura di G.M. Varanini, Verona 1994 (in particolare i saggi di E. Artifoni e M. Moretti).

¹¹ È sufficiente in questa sede il rinvio al lucido saggio di M. Moretti, *Villari ministro della Pubblica istruzione. Un profilo introduttivo*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 1999, pp. 219-246.

¹² Citazione in Di Pietro, *Da strumento ideologico*, p. 56.

¹³ Resta il fatto che il documento storico resta e resterà a lungo fuori dalla scuola, mentre i testi classici e italiani si leggono e si leggono in grandissima abbondanza.

¹⁴ *Ibidem*, pp. 56-57. Spesso queste modifiche dei programmi sono ispirate ad un privilegiamento della contemporaneità, che ne mette a nudo la valenza politica. Così nel 1888 la motivazione che portò Boselli ad abolire la storia antica nel primo anno di liceo fu quella di lasciar spazio affinché i giovani possano conoscere il «glorioso risorgimento d'Italia». Baccelli ritenne che si dovesse comunque privilegiare gli «avvenimenti nazionali» anche nella prima età moderna, sentita come il momento di più acuta crisi della nazione; invece secondo Villari, ministro nel 1891-92, «la scuola classica preferisce la storia antica» (ambedue le citazioni in Di Pietro, *Da strumento ideologico*, p. 58).

¹⁵ Scotto di Luzio, *Il liceo classico*, pp. 57-58.

(quello che ancora la mia generazione, legata ai miti risorgimentali, identificava *ipso facto* con la celebre lirica dedicata alla *Spigolatrice di Sapri*) non è dovuto a casualità o a ritardi, ma ad una scelta precisa. Sono dunque i testi e gli orientamenti carducciani che nel liceo del tardo Ottocento svolgono una funzione molto significativa di «educazione patria e civile» surrogando la debolezza dei manuali di storia, e la scarsità numerica di docenti di storia metodologicamente ferrati. Si creano canoni imperniati sui testi letterari, ma che hanno specialmente per l'età tardomedievale e moderna una evidente funzione di guida per la rilettura complessiva della storia nazionale: rilettura pregiudizialmente positiva per l'età comunale, ovviamente, e pregiudizialmente negativa per l'età moderna.

Ciononostante, sotto traccia si possono constatare – proprio esaminando le complicate trasformazioni dei programmi di storia – delle novità interessanti, percepibili nell'ambito dell'insegnamento liceale anche grazie al confronto con i programmi degli istituti tecnici. Il taglio politico-diplomatico prevalente nel programma liceale di storia favorisce la stretta contiguità fra l'insegnamento storico e quello geografico (anche per contraccolpo della politica coloniale che il regno d'Italia in quegli anni perseguiva, con convinzione anche se con scarso successo): una geografia che si apriva a condizionamenti deterministici e ratzeliani («influenza del clima sull'uomo, sulla società, sulle istituzioni, sulle industrie, sul commercio delle nazioni»). Significativo è in questa direzione il fatto che nel 1888, sia pure per breve tempo, fu introdotta nei licei la geografia storica destinata ad accompagnare con la stessa suddivisione cronologica la trattazione della storia, e anche se la disciplina è soppressa negli anni Novanta il legame fra le due discipline nella relazione Lanzoni e nei programmi Martini e Baccelli¹⁶.

Dalla fine dell'Ottocento alla prima guerra mondiale

Nel complesso, il problema della divaricazione fra ricerca storiografica e insegnamento scolastico resta comunque più che aperto, agli inizi del Novecento, quando nella storiografia italiana medievistica e modernistica maturano, con la cosiddetta 'scuola economico-giuridica', i migliori frutti della trasformazione dei decenni precedenti.

L'affermarsi degli esponenti di tale orientamento, da Salvemini a Volpe, segna profondamente quella stagione storiografica, che mantenne saldo il lascito dell'erudizione positiva e lo fecondò appunto con l'apertura ad altre storie 'speciali': la storia dell'economia e della cultura giuridica. Nel complesso poco di questo rifluisce nei programmi scolastici e nell'insegnamento della storia. Tuttavia nel primo decennio del nuovo secolo, c'è qualcosa di nuovo e di importante, ed è la coscienza del problema e la chiarezza del dibattito: tematiche queste che si ricollegano alle profonde trasformazioni complessive della scuola italiana e del ceto insegnante (la sua sindacalizzazione, la nascita di una riflessione pedagogico-didattica autonoma, la formazione di una opinione pubblica e le modalità di svolgimento della discussione sulla stampa periodica specializzata).

Non mi soffermo qui sulle prospettive più latamente pedagogiche e filosofiche, riconducibili almeno in buona parte alle riflessioni di Gentile¹⁷. Peraltro, esse ovviamente interferiscono anche con le vicende più strettamente inerenti l'insegnamento della storia nei licei, per il quale è emblematica è la nota vicenda della commissione regia per l'ordinamento degli studi secondari, istituita nel 1906. Ne fecero parte anche Salvemini e Galletti, i *leaders* di uno dei più importanti sindacati dei professori¹⁸, partecipando al dibattito complessivo sulla riforma della scuola media in Italia. Non importa molto in questa sede il fatto che i due intellettuali e studiosi siano presto usciti dalla commissione, ed abbiano presentato un proprio progetto (nel volume *La riforma della scuola media*¹⁹, edito nel 1908). Importa invece che la loro proposta mettesse in discussione in generale l'impostazione complessiva, la filosofia stessa che sottostava alla proposta del liceo, e che in tale contesto si inseriva il ragionamento sull'insegnamento della storia. Salvemini infatti

¹⁶ Si vedano i riferimenti in Di Pietro, *Da strumento ideologico*, p. 64.

¹⁷ In buona parte raccolte nel volume *Scuola e filosofia. Concetti fondamentali e saggi di pedagogia sulla scuola media*, Palermo 1908.

¹⁸ Resta valido punto di riferimento al riguardo L. Ambrosoli, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media dalle origini al 1925*, Firenze 1967.

¹⁹ Ripubblicato in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, a cura di L. Borghi e B. Finocchiaro, Milano 1966.

affermava senza mezzi termini che l'insistenza sull'importanza 'veicolare' delle lingue classiche, come cavallo di Troia ineliminabile della conoscenza dell'antico, fine e strumento ad un tempo, non aveva dato alla fin fine buoni risultati. «Gli alunni escono dal liceo ignorando quasi del tutto il pensiero antico, il moderno e il contemporaneo, avendo speso tutto il loro tempo a cercar di apprendere – senza riuscirvi – non il pensiero antico, ma semplicemente la sintassi latina e gli aoristi greci». Argomentava inoltre che letterature e lingue moderne non avevano una minore «potenzialità educatrice» rispetto alle letterature e alle lingue classiche. In questo senso, i programmi dovevano essere molto meno prescrittivi di quanto non fossero stati sino ad allora: andava sollecitata l'autonomia didattica del docente. In particolare per l'insegnamento della storia non andava demonizzato il procedimento regressivo e andava esorcizzato «l'incubo enciclopedico» salvaguardando quello che polemicamente veniva definito «il diritto all'ignoranza»²⁰. Dunque, una riflessione seria e approfondita che poteva portare ad un ripensamento anche profondo dell'equilibrio disciplinare all'interno del progetto dell'insegnamento classico, che qui specificamente ci interessa. A prova della serietà di questa discussione 'pubblica', certamente una delle pagine più alte e significative nella vicenda della didattica della storia nella scuola italiana post-unitaria, sta il fatto che nonostante l'asprezza notevole delle polemiche alcune di queste indicazioni di Salvemini e Galletti – come quella sulla non prescrittività dei programmi – furono in buona misura recepite all'interno del testo conclusivo che nel 1909-10 la commissione regia produsse. Anche Gentile del resto aveva polemizzato negli anni immediatamente precedenti contro la preminenza della storia politico-militare e aveva sostenuto la necessità di un allargamento dell'ottica tematica, per quanto già all'interno di una prospettiva che subordinava alla storia del pensiero quelle prospettive di ricerca che proprio in quegli anni la storiografia economico-giuridico (soprattutto medievistica) proponeva e approfondiva. E più in generale il testo elaborato nel 1909-10 aveva molte aperture significative, con il suo riferimento alla formazione allo spirito critico come obiettivo dell'insegnamento storico, appunto col deciso allargamento dell'ottica a fenomeni diversi da quelli politici, col riferimento alla problematizzazione del rapporto fra passato e presente. È importante anche la nuova idea dell'adeguamento 'specialistico' alle caratteristiche dei diversi licei classico scientifico e moderno con ottica specifica (archeologia, istituzioni romane, epigrafia nel liceo classico, ecc.) rappresenta un grande salto di qualità, rispetto al passato. Il problema è che tutto ciò restò lettera morta.

Il quadro culturale e politico italiano era tuttavia in quegli anni molto complesso, attraversato da forti tensioni; e un altro episodio significativo di questi decenni lo può dimostrare efficacemente. Se infatti la riflessione sull'insegnamento della storia nel liceo classico doveva scontrarsi con una tradizione maestosa e tuttora solidissima di 'letterarietà' e di filologismo, il discorso si pose diversamente – proprio agli inizi del secondo decennio del Novecento quando si trattò di riflettere sui programmi di storia del nuovo liceo moderno. Si trattava qui, per così dire, «de iure condendo», con meno vincoli, per quanto sempre nell'ambito di una scuola d'élite. Non a caso si rispecchia in quei testi anche la linea di frattura che attraversava in quegli anni, in modo ormai sempre più evidente e con minori possibilità di mediazioni, il mondo del classicismo italiano, spaccato fra uno schieramento ortodossamente filologico imperniato sull'insegnamento di Gerolamo Vitelli e uno schieramento capeggiato da Fraccaroli e Romagnoli assai più incline (e tutt'altro che privo di argomenti sul piano della didattica del mondo classico nelle scuole medie) a sottolineare nell'insegnamento i 'valori', le 'idealità'²¹. Questa seconda linea era destinata fatalmente all'abbraccio stretto col nazionalismo, pochi anni dopo esasperato dalla guerra. E allo stesso modo, nello specifico della definizione dei programmi di storia del liceo moderno, si percepisce con chiarezza il peso del movimento culturale nazionalista, che in quegli anni aveva un forte prestigio e una forte visibilità (ecco ancora un riferimento alla discussione aperta e pubblica). Non si può dire ovviamente che l'attualità, la cronaca politica detti in senso stretto i programmi. Ma indubbiamente l'invito agli insegnanti a modulare il proprio lavoro sui temi della nazione e

²⁰ Le due espressioni sono citate da Di Pietro, *Da strumento ideologico*, p. 70.

²¹ Basti qui rinviare a M. Moretti, *La scuola di un classicista. Sugli scritti scolastici di Giuseppe Fraccaroli*, in *Giuseppe Fraccaroli (1849-1918). Letteratura, filologia e scuola fra Otto e Novecento*, a cura di A. Cavarzere e G.M. Varanini, Trento 2000, pp. 203-292.

della italianità, di Roma e del risorgimento, privilegiando quei temi e quei problemi che abbiano riscontro anche nel presente, ha nel 1913 degli accenti che anche soltanto cinque o sei anni prima non avrebbe avuto²².

In ogni caso, quanto il lavoro di quel quindicennio avesse inciso lo dimostra la tappa successiva della discussione. Fu steso nel 1917, anche se edito subito dopo la guerra, nel 1919, un importante volume, intitolato *I programmi delle scuole medie e la loro revisione* coordinato da Vittorio Fiorini. In esso i temi dell'insegnamento della storia hanno uno spazio adeguato. Fiorini era un eminente funzionario del Ministero della Pubblica Istruzione, ma anche e soprattutto un grande organizzatore culturale. Fu infatti l'erede di Carducci nella direzione dei *Rerum italicarum scriptores*, e incarnò una posizione di sintesi, di collegamento organico fra storia insegnata e storia ricerca. La sua posizione al Ministero, davvero strategica, gli permetteva di essere in contatto con una ristretta élite di docenti liceali, la parte migliore e più consapevole di essi, interessata alla ricerca (vale a dire, nel caso specifico, all'edizione filologicamente affidabile e provvista di note storiche delle cronache italiane del medioevo) così come alla didattica: e ritengo che sarebbe di notevole interesse un esame del suo carteggio sotto questo secondo profilo. Non stupisce dunque che in questo progetto resti, ancora, l'esplicito riferimento alla scuola economico-giuridica, che così profondamente aveva segnato la ricerca storica italiana nel ventennio precedente. , Ovviamente, la congiuntura nella quale questo lavoro fu compiuto non poteva non esercitare il suo influsso: nella definizione dei programmi di storia i fini della educazione intellettuale vengono dimenticati in dipendenza dell' *union sacrée* determinata dalla guerra.

Comunque, che in questa congiuntura ci fosse una certa circolazione di idee, una certa osmosi fra la storia / ricerca e la storia materia è confermato anche dal fatto che il manuale più diffuso è in questi anni quello di Costanzo Rinaudo, un professore di liceo torinese, libero docente all'Università e per quarant'anni (1884-1923) direttore del massimo organo della storiografia italiana, la «Rivista storica italiana». Echi contraddittori della storiografia primonovecentesca si hanno anche in un altro manuale interessante, quello del Savelli (1912), che introduce contenuti economico-sociali ma segnati (in ossequio allo *Zeitgeist*) da venature 'imperialistiche'.

A conclusione di queste brevi note, va ricordato che il progetto del ministero Croce, nel 1920-21, mostra ancora una volta l'importanza della riflessione dei primi anni del Novecento, e visti i suoi esiti – cadde immediatamente con la caduta del governo Giolitti – costituisce un'occasione perduta. Rifiutata la deriva nazionalistica, rifiutata anche una prospettiva di storia puramente *événementielle*, di «puri fatti», questo progetto riprendeva «le istanze fondamentali della storiografia positivista e della stessa scuola economico-giuridica»²³ dal punto di vista dei contenuti. Ma ciò che appare ancor oggi convincente è la progressività dell'intreccio fra tematiche diverse (peso crescente della storia della cultura e storia economico-sociale nelle ultime classi, a fianco della storia politico-diplomatica, con crescente attenzione ai nessi) e l'attento dosaggio della richiesta allo studente (ovviamente anche questa crescente nel tempo) di valutazioni rispetto alla conoscenza di fatti. Non meno interessanti i riferimenti alla geografia latamente intesa (nel senso del rapporto fra uomo e ambiente) alla demografia storica, al nesso fra l'economia e la forma-stato. Un dato rilevante dal punto di vista epistemologico è la esplicita affermazione, che il testo del progetto fa propria, che anche la 'storia insegnata' non deve dimenticare la natura transeunte di ogni ricostruzione storica, il suo riferimento alle istanze del presente (secondo il ben noto principio della 'contemporaneità' di ogni storia). Questa affermazione della soggettività e della relatività di ogni ricostruzione non eludeva, fra l'altro il ricorso al documento nella pratica didattica; e anche questo è un aspetto squisitamente crociano, se si pensa alla dimensione erudita così continuamente rinascete nell'opera di Croce. L'impostazione legata alla grande personalità del ministro non cancella dunque quanto di buono era stato elaborato nei decenni precedenti. Nello specifico dell'insegnamento liceale, poi, la distribuzione della materia che il progetto del ministero Croce è quella che poi resterà nel liceo riformato da Gentile, con un programma che prevede la storia antica come materia per l'ammissione al liceo, mentre per le tre classi superiori la storia medievale, moderna e contemporanea sono materia d'esame per la licenza liceale. Si legge in

²² Cfr. i testi pubblicati da Di Pietro, *Da strumento ideologico*, pp. 334 ss. (doc. n. 39).

²³ Di Pietro, *Da strumento ideologico*, p. 75.

sostanza in questa impostazione tanto il Croce del più 'scontato' idealismo, quanto il Croce attento storico, tutt'altro che alieno dall'erudizione praticata sul campo.

La violenza delle discussioni del 1923 al momento della riforma Gentile (con le opposizioni di Barbagallo, Mondolfo, della «Nuova rivista storica», di Gino Luzzatto, di Ferrabino ecc.) mostra che le discussioni degli anni precedenti avevano inciso, che un certo grado di consapevolezza era ormai radicato in una componente non trascurabile dell'intellettualità italiana. Non mi soffermo in questa sede sui principi fondamentali di quella che fu definita «la più fascista delle riforme», che sono largamente noti. L'inversione di marcia sulla strada ripetutamente imboccata nel primo ventennio del Novecento, arrivata per certi aspetti a maturità con il progetto di Croce, ma mai applicata in concreto, è assolutamente evidente. L'antica subordinazione della storia come disciplina scolastica alle letterature, che da sempre caratterizzava il *curriculum* liceale, si confermava ora nel rapporto quasi ancillare con la filosofia. La centralità della filosofia comportava, nella didattica liceale, il buttar via con l'acqua sporca della mera fattualità *événementielle* anche il bambino della concretezza. Taluni elementi che sono rimasti sino ad oggi nell'assetto didattico dei licei, e in primo luogo la radicale e irreversibile separazione fra storia e geografia, furono colti con prontezza da Corrado Barbagallo, uno dei protagonisti dell'opposizione all'orientamento di Gentile: è eloquente il titolo di uno dei suoi interventi (*La distruzione della storia e della geografia nell'educazione nazionale*²⁴). A prescindere dalle profonde correzioni che i programmi d'insegnamento della storia subirono già pochissimi anni dopo l'introduzione della riforma Gentile, l'abbinamento fra storia e filosofia restò poi a segnare irreversibilmente, sino ad oggi, il destino dell'insegnamento della storia nei licei italiani, accettato ormai come un fatto compiuto. È piuttosto significativo che negli ultimi ottant'anni la sola discussione dotata davvero di spessore e di profondità a proposito del rapporto fra storia e filosofia e insegnamento liceale risalga al 1955, e abbia coinvolto (sulle colonne del «Mondo») il vecchio indomito Salvemini insieme con Candeloro e Collotti.

Ciò non significa ovviamente che gli aggiustamenti ai programmi di storia verificatisi negli anni Venti e Trenta siano stati irrilevanti. Proprio allora due storici – il medievista Pietro Fedele, di formazione erudita e positivista, e poi lo storico del diritto Pietro Solmi – ressero il ministero della pubblica istruzione; ma non poterono né vollero, ovviamente, modificare uno *status quo* ormai assestato, che si era inserito con una certa naturalezza nella antica egemonia delle discipline letterarie e filologiche nel liceo (soprattutto classico). Del resto, anche dal punto di vista della ricerca la notissima 'virata' verso la contemporaneità, verso l'*Italia in cammino*, verso la nazione risorta – che si verificò con particolare evidenza alla fine degli anni Venti, e che tante volte è stata ricostruita dalla storiografia italiana degli ultimi decenni – toglieva comunque spazio ad eventuali velleità di riforma. La successiva, più decisa 'fascistizzazione' della storia insegnata, tipica degli anni Trenta e del ministero De Vecchi di Val Cismon, avrebbe poi fatto il resto.

²⁴ «Nuova rivista storica», VII (1923), pp. 00-00.